Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9370143
Centre d'intérêt : 520

Scholer, Marc.

Un enseignement individualisé selon la méthode des contrats d'apprentissage : compte rendu d'une expérience / Marco [i.e. Marc] Scholer. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 1991.
55 f. ; 28 cm.

Bibliogr. : f. [52]-53.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Contrat d'apprentissage • Enseignement individualisé • Enseignement modulaire • Evaluation de cours • Evaluation par l'enseignant • Evaluation par l'étudiant • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Rapport d'expérimentation d'un enseignement modulaire individualisé doublé d'une gestion pédagogique s'inspirant de la méthode des contrats d'apprentissage dans le cours "compréhension de phénomènes d'apprentissage" destiné à des étudiants en formation initiale des maîtres du secondaire et du primaire. Après avoir présenté les référents épistémologiques qui ont présidé au choix de la méthode, on décrit le cours qui a été développé avec les exigences particulières au contrat personnalisé. On apporte ensuite des précisions sur le déroulement du cours et sur l'évaluation du cours par les étudiants et par le professeur. En conclusion, on peut dire que les avantages de la méthode l'ont emporté sur les inconvénients puisqu'on procède à une restructuration du cours selon la même approche des contrats.

Type de document :

FACULTÉ D'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

1370 143

UN ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ SELON LA MÉTHODE DES CONTRATS D'APPRENTISSAGE. COMPTE-RENDU D'UNE EXPÉRIENCE

Marco Scholer
Professeur
Département de pédagogie

Mai 1991

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

INTRODUCTION.....1

1.0 Enseignement individualisé, auto-détermination et méthode des contrats d'apprentissage.....4

1.1 Des avantages que l'on rapporte en faveur des formules d'enseignement individualisé et de l'auto-détermination des apprentissages.....4

1.2 Des formules pédagogiques basées sur la méthode des contrats d'apprentissage.....7

1.2.1 Fondements de la méthode.....8

1.2.2 Nature de la méthode.....8

1.2.3 Une grande variété de contrats.....10

1.2.4 Quelques résultats de recherche.....12

2.0 Le cours que nous avons développé.....18

2.1 Nos attentes initiales.....19

2.2 La configuration de notre cours.....21

2.2.1 Un enseignement modulaire faisant appel à des stratégies pédagogiques variées.....21

2.2.2 Un contrat personnalisé.....25

2.2.2.1 Des choix à faire.....25

2.2.2.2 Une question de dates.....27

2.2.2.3 Seul ou avec d'autres.....28

TABLE DES MATIÈRES

(Suite)

PAGE

2.3 Le déroulement du cours.....31

3.0 Évaluation du cours par les étudiants et par le professeur.....36

3.1 Fluctuation de l'appréciation des étudiants.....36

3.2 Un professeur accaparé.....43

3.3 Un cours qui revient cher.....47

3.4 Des changements nécessaires.....48

CONCLUSION: Cela en valait-il la peine?.....50

RÉFÉRENCES.....52

Annexe: Commentaires spontanés des étudiants.....54

Tableau I: Les modules d'enseignement disponibles.....23

Tableau II: Appréciation des étudiants face à certaines dimensions des cours PED 329 et PED 336.....37A

Un enseignement individualisé selon la méthode des contrats d'apprentissage: compte-rendu d'une expérience.

INTRODUCTION

Greene (1967)* nous rappelle avec à propos que tout individu crée sa propre réalité à travers les choix que les diverses circonstances de sa vie l'obligent à faire. Son renouvellement personnel découlera d'autres choix subséquents et effectués librement et sans garantie de succès. C'est sa façon de devenir une vraie personne et de construire son identité propre. Et l'auteur d'affirmer que les habiletés et les matières qui sont enseignées dans les établissements d'éducation devraient être présentées comme s'il s'agissait d'objets que l'individu pourrait s'approprier s'il en décidait ainsi. Cette vision nous paraît congruente avec l'approche humaniste dont Bégin (1990) affirme qu'elle a eu pour effet en pédagogie de mettre "l'accent sur la capacité de l'être humain, quel que soit son âge, de prendre en main sa destinée et de choisir ce qui lui convient" (p.130). Maints auteurs soulignent d'ailleurs l'importance pour l'éducation d'amener "les jeunes à se prendre en main et à avoir prise sur leur cheminement éducatif de façon à ce qu'ils deviennent des adultes responsables et autonomes" (Bégin, 1990, p.130).

Citée par Taylor (1980, p.13)

C'est cependant le Conseil Supérieur de l'Education (1971) qui croit avec le plus de force que:

> "Celui qui s'éduque est le moteur de l'activité éducative. Le moteur essentiel de l'activité éducative se trouve dans l'étudiant, dans le dynamisme personnel de ce dernier, dans ses capacités de progresser et d'apprendre par lui-même; dans la qualité de son engagement actif et inconditionnel; dans la qualité de l'initiative qu'il prend et que le régime pédagogique doit à tout prix respecter et lui accorder, de progresser au rythme qui convienne à ses capacités et selon les particularités de son cheminement individuel" (p.24-25)

C'est cet énoncé du Conseil Supérieur de l'Education qui nous a servi de "leitmotiv", lorsque nous avons entrepris, voici trois ans, le développement de notre cours "Compréhension de phénomènes d'apprentissage". Celui-ci a été conçu dans le but de procurer aux personnes oeuvrant ou se préparant à oeuvrer dans le domaine de l'enseignement, un premier cadre de référence théorique concernant le phénomène de l'apprentissage humain. La perspective dans laquelle nous abordons notre objet d'étude n'est pas celle du spécialiste, du psychologue de l'apprentissage, mais plutôt celle du praticien de l'enseignement. C'est le point de vue de celui qui doit posséder un schéma général de référence justifiant, expliquant ou éclairant une démarche entreprise pour faciliter l'apprentissage d'autrui. On aura donc compris que notre cours ne vise que l'acquisition d'une base à partir de laquelle il sera possible d'élargir et de diversifier les connaissances personnelles liées à ce savoir fondamental de tout enseignant.

"Compréhension de phénomènes d'apprentissage" s'adresse à des étudiants de premier cycle inscrits en formation initiale des maîtres du secondaire et, subsidiairement du primaire. Le cours en est un de 2 crédits* et il est obligatoire pour les étudiants en formation initiale des maîtres.

La démarche didactique que nous avons adoptée est celle d'un enseignement modulaire individualisé doublé d'une gestion pédagogique s'inspirant de la méthode des contrats d'apprentissage. Nous en sommes actuellement à la troisième version révisée du cours.

Aujourd'hui la mécanique et la démarche pédagogique du cours sont bien rodées. Les résultats scolaires des étudiants sont satisfaisants et l'appréciation exprimée par ces derniers à l'égard du cours est relativement élevée, bien qu'elle varie d'une clientèle à l'autre et qu'elle ne soit pas constante dans le temps. Pourtant des irritants et des interrogations subsistent et certains de nos objectifs de départ n'ont pas été rencontrés. Ce sont les sujets dont nous voudrions discourir dans les pages qui suivent.

* Environ 90 heures de présence en classe et de travail personnel confondus

1.0 Enseignement individualisé, autodétermination et méthode des contrats d'apprentissage.

Avant de procéder à l'examen de notre cours, nous voudrions nous arrêter aux référants épistémologiques à la lumière desquels il conviendra d'analyser et de jauger notre expérience pédagogique.

1.1 Des avantages que l'on rapporte en faveur des formules d'enseignement individualisé et de l'autodétermination des apprentissages.

De manière très globale on peut considérér qu'un système d'enseignement individualisé est un système d'enseignement dans lequel l'étudiant travaille à son propre rythme dans des unités de cours rigoureusement conçues; pour effectuer son travail il dispose généralement de guides d'études et de tests diagnostiques (J. Kulik, 1982)*. Voici quelques années Hinton (1978) avait analysé plus de trois cent écrits sur l'enseignement individualisé afin de vérifier quelles leçons on pouvait en dégager. Nous en rappellerons quelques-unes:

* Tel que rapporté par Bangert, Kulik et Kulik (1983)

- Quelle que soit la formule spécifique utilisée, l'enseignement individualisé produit des résultats équivalents, et habituellement supérieurs, à ceux de l'enseignement traditionnel. Une méta-analyse menée par Bangert, Kulik et Kulik (1983) dégage des résultats intéressants sur ce point. Selon ces auteurs, les systèmes d'enseignement individualisé verraient leur efficacité et leur rendement s'accroître à mesure qu'on monte de niveau dans les systèmes d'enseignement. Les auteurs pensent que les avantages comparatifs de l'enseignement individualisé se marient particulièrement bien avec les environnements de l'enseignement supérieur.
- L'attitude des étudiants à l'égard de l'enseignement individualisé est excessivement favorable, et ce sur de longues périodes de temps. Seule ombre au tableau: de tels cours obligent les étudiants à travailler beaucoup plus fort que dans les cours traditionnels.
- Les étudiants aiment progresser à leur propre rythme. Cela leur convient mieux et accroît leur rendement notamment parce qu'ils peuvent prendre tout leur temps et choisir les moments appropriés pour apprendre (LaRue, 1981).
- On constate que plusieurs étudiants éprouvent des difficultés à progresser à leur propre rythme parce qu'ils manquent de discipline personnelle pour rencontrer les délais prévus par les cours.

- Les étudiants apprécient travailler à l'aide de modules d'apprentissage. Ils aiment exercer des choix et considèrent que l'usage de modules leur permet de sauver du temps.
- Les guides d'étude sont considérés comme utiles car ils permettent une meilleure intégration de la matière à apprendre.
- L'enseignement individualisé favorise la rétention de la matière apprise, tant au moment des examens que sur des périodes de temps qui se prolongent au-delà des cours.
- Toutes les études indiquent une plus grande interaction entre les étudiants et le corps professoral. Le temps sauvé à "enseigner" des cours est habituellement consacré à des contacts plus fréquents avec les étudiants.
- Etc...

Leclerc (1977) pense que les systèmes d'enseignement individualisé placent l'étudiant au coeur du processus d'apprentissage, faisant ainsi écho aux propos du Conseil Supérieur de l'Éducation que nous avons cités plus haut:

> "C'est l'étudiant qui pose l'acte d'apprendre, selon ses intérêts, ses aptitudes, son corpus d'expériences, son rythme, son style. Il doit apprendre librement, parce que c'est intéressant d'apprendre et qu'il en sent le besoin: il se voit redonner la responsabilité d'apprendre." (p. 14/1).

L'implantation de systèmes d'enseignement favorisant l'autodétermination des apprentissages de l'étudiant exige de la part des instances d'enseignement supérieur des changements de mentalité, notamment en prévoyant des rôles nouveaux pour les professeurs. Ceux-ci doivent aider leurs étudiants à assumer de plus grandes responsabilités face à leur apprentissage (Caffarella et Caffarella, 1986). Il appartiendra aux professeurs de rendre la connaissance disponible en proposant à leurs étudiants "des connaissances et des instruments de travail pertinents" à leur réalité vécue (Leclerc, 1977). Une des façons de favoriser l'autodétermination des apprentissages dans les institutions d'enseignement supérieur serait d'intégrer l'usage de contrats d'apprentissage dans les procédés d'enseignement (Caffarella et Caffarella, 1986).

1.2 Des formules pédagogiques basées sur la méthode des contrats d'apprentissage

Helen Parkhurst mentionne dès 1922 l'utilisation de contrats pour établir les cédules de travail des étudiants dans le cadre du "Dalton Plan" au Massachussetts (Klingstedt, 1983). On espérait ainsi inciter l'adolescent à prendre des responsabilités claires, de la même façon que le ferait un adulte dans la société (Demers, 1978).

1.2.1 Fondements de la méthode

Épousant les valeurs véhiculées par l'enseignement individualisé, la méthode des contrats d'apprentissage se démarque par la croyance particulièrement forte de ses protagonistes que "l'éducation ne peut prendre place en ultime ressort que dans l'individu" (Leclerc, Nadeau et Sauvé, 1986, p. 262) et qu'artisan de ses apprentissages, c'est aussi à l'individu qu'il incombe de se prendre en charge et d'être responsable de sa formation (Makhoul-Mirza, 1983). Pour être autonome dans ses démarches, l'étudiant doit certes disposer de pouvoir sur sa formation (Leclerc, Nadeau et Sauvé, 1986), mais aussi avoir accès à un environnement pédagogique ouvert, riche, aidant et offrant des choix pour que ce même pouvoir ait une chance réelle de s'exercer. C'est la responsabilité du professeur de construire un tel environnement comme le suggérait plus tôt Leclerc.

1.2.2 Nature de la méthode

La méthode des contrats d'apprentissage est une formule d'enseignement individualisé qui, comme le suggère son appellation, repose sur un contrat (ou entente) signé par l'étudiant d'une part et le professeur d'autre part (Tournier, 1981). Donald (1976) définit le contrat d'apprentissage comme:

> "un document dressé par un étudiant et son enseignant ou conseiller, et qui précise ce que l'étudiant apprendra, comment il s'y prendra et ce dans quel laps de temps, et quels seront les critères d'évaluation" (p.2)

Klingstedt (1983) inclurait à ce contrat toute l'aide que l'enseignant aura à fournir à l'étudiant. Le contrat peut porter sur une partie de cours, un cours entier ou même sur tout un programme. Le contrat comprendra ainsi "une liste d'activités pédagogiques, chacune d'elles étant affectée d'une certaine valeur en termes de points"(Tournier, 1981, p. 127). Pour un certain nombre de cas, le contrat indique la compétence dont devra faire preuve l'étudiant pour se mériter une note prédéterminée. En fait le niveau-même de la note pourra être précisée d'avance, ainsique les conditions de son atteinte. Généralement les dates de remise des travaux ou de passation d'examens figurent également dans le contrat. Bref, tous les éléments pédagogiques jugés importants y sont consignés. Le principe qui sous-tend le fait de dresser un contrat serait que l'étudiant est plus efficace et plus motivé face à son apprentissage lorsqu'une entente mutuelle (entre enseignant et étudiant) précise le quoi et le comment de l'apprentissage. (Klingstedt, 1983). Mais surtout, la signature de l'étudiant fait foi de son engagement et de sa responsabilité.

La méthode des contrats d'apprentissage consacre donc la responsabilité de l'étudiant pour planifier son travail et pour le réaliser de manière autonome (Donald, 1976). Pourtant le

professeur conserve un rôle excessivement important, quoique différent. Aux dires de Prégent et Viau (1978) cette méthode permet au professeur de:

> "se libérer de la matière et de mettre l'emphase sur l'amélioration pédagogique, sur la relation inter-personnelle. Le professeur n'est plus alors défini comme un commis ou un vendeur de connaissances, mais comme un facilitateur, une ressource de connaissance et d'actions" (p.26)

Il est également important de remarquer que le contrat établi pour circonscrire l'apprentissage de l'étudiant est bel et bien un contrat d'obligation bilatérale par lequel le professeur lui aussi s'engage formellement à fournir assistance, direction, disponibilité et parfois ressources à l'étudiant. Rappel très concret d'un devoir d'état trop souvent sacrifié à des activités jugées plus "nobles" ou gratifiantes par l'Université.

1.2.3 Une grande variété de contrats

Si les rubriques générales incluses se ressemblent d'un contrat à l'autre, il n'en demeure pas moins que les configurations différentes qu'elles sont susceptibles d'emprunter demeurent nombreuses. Les types de contrat rencontrés vont de ceux où le professeur décide de la majeure partie des éléments, déterminant la quantité de travail requis, le temps alloué, les critères

d'évaluation, les ressources à utiliser, à ceux où l'étudiant identifie la matière à étudier, la manière de le faire, le temps qu'il consacrera à l'étude et la manière dont il sera évalué. Prégent et Viau (1978) et Makhoul-Mirza (1983) font plutôt la distinction entre des concrats fermés et des contrats ouverts. Dans le premier cas ce sont les institutions ou le professeur qui déterminent au départ les activités à travers lesquelles les étudiants doivent passer. On décrit alors de façon précise, en termes opérationnels, ce que l'étudiant aura à faire. Dans le deuxième cas, ce sont les étudiants qui structurent les activités que l'institution ou le professeur reconnaîtront de façon formelle. A mi-chemin on trouvera le contrat où l'étudiant aura à choisir parmi des alternatives proposées par le professeur. Hassencahl (1979) rapporte une classification des contrats en quatre types: 1. le contrat conçu par l'enseignant et assigné par l'enseignant; 2. contrat conçu par l'enseignant et choisi par l'étudiant; 3. contrat conçu par l'étudiant et agréé par l'enseignant; 4. contrat conçu et réalisé par l'étudiant.

L'application de la méthode des contrats d'apprentissage permet par ailleurs à chaque professeur d'introduire des variations qui ont pour résultat de faire de chaque cours un cas unique d'application de la méthode, comme en témoignent les exemples rapportés par plusieurs auteurs (Makhoul-Mirza, 1983; Demers, 1978; Prégent et Viau, 1978).

Il convient enfin de mentionner que la méthode s'applique aussi bien à des cours entiers qu'à des parties de cours, voire à des programmes complets (exemple du programme de psychologie de l'Université de Sherbrooke rapporté par Charbonneau et Normandeau, 1980) ou même des institutions d'enseignement entières (Donald, 1976).

1.2.4 Quelques résultats de recherche

Taylor (1981) a recensé plusieurs études portant sur l'attribution de notes par contrat; certaines de ces études, de portée plus générale, concernent la méthode des contrats d'apprentissage et nous en rapportons les principaux résultats:

- Asteriadis a demandé à 123 étudiants d'un cours de microbiologie de répondre à dix questions comparant la méthode des contrats à un cours traditionnel. Les étudiants ont unanimement préféré la méthode des contrats (Exemple de question: le système est conçu de manière à m'impliquer dans la façon de m'évaluer: 99% des réponses en faveur de la méthode des contrats).
- Parks et Zurhellen ont demandé à 82 étudiants inscrits dans trois cours d'éducation d'exprimer leur opinion au sujet de la méthode des contrats. Il se dégage de l'étude que cette méthode a augmenté l'intérêt des étudiants pour le cours,

qu'ils ont joui de plus de flexibilité et qu'ils ont moins souffert d'angoisse. Les étudiants ont aussi eu l'impression d'avoir retenu davantage d'information et d'avoir été plus motivés. La méthode a également mieux tenu compte des différences individuelles tout en permettant aux étudiants de poursuivre des objectifs personnels.

- Une expérience menée par Polczynski et Shirtland semblerait démontrer que la méthode des contrats permet de changer le niveau d'effort fourni par l'étudiant et d'augmenter sa motivation à réussir parce qu'elle établit clairement le cheminement pour atteindre les buts du cours.

Bredderman et Haggerty (1980) se sont livrés eux aussi à une récension d'études sur la méthode des contrats d'apprentissage. Les résultats qu'ils rapportent sont plus mitigés.

- Head a comparé une approche par contrat avec une approche informelle dans un cours d'algèbre et de trigonométrie de niveau collégial. Il n'y eut de différence significative ni dans le rendement ni dans l'attitude des étudiants. On constata cependant de meilleures relations entre le professeur et les étudiants. Ces derniers avaient également mieux compris le processus d'attribution des notes. On nota aussi un temps plus long fourni par le professeur, un savoir plus superficiel chez les étudiants et une tendance des étudiants à temporiser.

- Newcomb et Warmsbrod constatèrent un meilleur rendement des étudiants d'un cours collégial en agronomie durant l'un des deux trimestres durant lesquels la méthode des contrats fut utilisée.
- Alheim compara la méthode des contrats avec une approche de "team teaching" et une approche traditionnelle dans un cours d'éducation à la santé. Il en dégagea que la méthode des contrats produisit le même rendement que le cours traditionnel, mais ce rendement s'avéra supérieur à celui de l'approche de "team teaching".
- Barrett a comparé la méthode des contrats à une approche traditionnelle dans un cours avancé portant sur le comportement humain et l'environnement social. Non seulement la méthode des contrats fut-elle supérieure en termes de rendement, mais les étudiants eurent le sentiment qu'ils avaient appris davantage, ils étaient plus satisfaits et leurs besoins personnels avaient été plus comblés.

Hassencahl (1979) rapporte lui aussi une série de résultats de recherche sur la méthode des contrats d'apprentissage.

- Warner et Akamine de l'Université de Washington State trouvèrent que les étudiants en éducation ont réagi favorablement à l'usage de contrats. Les étudiants ont ressenti un sentiment de succès et ils apprécièrent la chance de profiter de leurs erreurs sans être pénalisés pour celles-ci. On constata aussi une augmentation du respect

que se portaient mutuellement étudiants et professeurs. Par contre on regrettait le peu de flexibilité de ce système, dans la mesure où les étudiants ne purent choisir que parmi des projets prédéterminés: sans être en mesure de générer des projets personnels originaux. Les étudiants trouvèrent aussi que les notes étaient fonction de la seule quantité de travail et non de la qualité de celui-ci.

- Barlow implanta la méthode des contrats dans un cours d'éthique physiologique. Professeur et étudiants ont déterminé les objectifs, les activités pédagogiques et la façon de reconnaître si un objectif avait été atteint. Barlow trouva que ses étudiants étaient plus impliqués, qu'ils ressentaient un sentiment de défi personnel, qu'ils se sentaient une responsabilité personnelle pour compléter leurs activités, qu'ils étaient mieux organisés pour réaliser leur travail et qu'il y avait de meilleures relations entre le professeur et ses étudiants à cause du processus de négociation d'une part, et parce que le professeur était considéré comme facilitateur d'autre part.
- Raymond utilisa l'approche par contrat dans un cours d'histoire à l'Université d'Ohio State et trouva que ses étudiants avaient appris davantage et mieux.
- Poppin et Thompson cependant trouvèrent que le fait de comparer deux groupes de psychologie éducative ne favorisa que légèrement le groupe qui utilisa l'approche par contrat.

- **Burton, Pathek et Burton implantèrent à leur tour la méthode des contrats dans des cours de gestion des affaires. Les étudiants firent preuve de résistance à cette méthode, même si le rendement du groupe avait augmenté. Leurs réactions à l'égard du cours et de son professeur furent plus négatives que les réactions du groupe qui bénéficiait d'un cours traditionnel donné par le même professeur.**

Caffarella et Caffarella (1986) voulurent vérifier si le fait d'utiliser des contrats d'apprentissage au niveau universitaire augmentait le degré de préparation (readiness) et les compétences d'étudiants adultes à un apprentissage autodéterminé. Cent soixante-trois étudiants adultes de cours avancés en éducation répartis à travers six universités différentes, constituèrent la population expérimentale de l'étude. Les résultats de celle-ci suggèrent que l'utilisation de contrats d'apprentissage a peu d'impact sur le développement du degré de préparation à l'autodétermination, mais provoque un certain impact sur le développement des compétences à faire usage d'apprentissage autodéterminé.

Lewis et Wall (1979) ont essayé de savoir si la procédure de négociation et la gestion d'un contrat d'apprentissage allaient influencer le rendement scolaire et le concept de soi de soixante étudiants d'un collège communautaire rural. Cette recherche semble indiquer que la procédure de négociation et la gestion d'un contrat ont un effet

significatif sur les résultats scolaires des étudiants impliqués. En effet, le groupe d'étudiants qui avait pu négocier le contrat a eu des résultats scolaires significativement plus élevés que ceux des groupes qui n'avaient pu négocier le contrat. Les étudiants dont le contrat fut géré avec le secours du professeur obtinrent également de meilleurs résultats que ceux dont le contrat fut géré avec l'aide de pairs. Aucune différence au niveau du concept de soi ne fut cependant constaté d'un groupe à l'autre.

Demers (1978) a vérifié quatre dimensions de l'opinion d'étudiants de didactique des sciences répartis dans trois universités québécoises, face à un enseignement par contrat d'apprentissage. Dimension 1: satisfaction face à la formule contrat. La formule a été bien perçue partout, mais surtout à Montréal (plus grande homogénéité du groupe). Un détail intéressant est cependant à signaler; deux items ont été plus faibles que les autres, à savoir l'anxiété suscitée par le contrat et l'appréciation de la formule en tout début de cours. Dimension 2: valeur de la formule dans l'apprentissage. Les trois groupes étaient unanimes pour qualifier la formule comme des plus propices à l'apprentissage. Dimension 3: engagement pris par le contrat: le fait de signer et de s'impliquer à exécuter des activités plus ou moins inconnues a fait figure, surtout au début, de cadre un peu rigide et même d'étau. Les attitudes ont été très partagées à l'intérieur des groupes. Dimension 4: valeur des travaux: les travaux ont paru bien adaptés aux trois groupes.

Dans les pages précédentes nous nous sommes permis de situer, un peu lourdement il est vrai, les assises de la méthode des contrats. Nous pouvons donc maintenant passer à la description de notre propre cours et le jauger à la lumière de ce que nous venons d'exposer.

2.0 Le cours que nous avons développé

L'idée de construire notre cours "Compréhension de phénomènes d'apprentissage" selon la méthode des contrats d'apprentissage résulte de demandes répétées de nos étudiants de pouvoir disposer des notes qui servaient de base au cours que nous donnions alors de façon tantôt magistrale, tantôt informelle. Nous n'avions pas, à priori, d'objections à accéder à la demande de nos étudiants. Se posait cependant la question de savoir ce que nous pourrions désormais faire en classe. Bêtement répéter ce qui était contenu dans les notes? Résumer certains sujets, et nous concentrer sur les aspects plus importants ou plus difficiles? Introduire plus d'études de cas? Il nous fallait d'une manière ou d'une autre, changer nos stratégies pédagogiques.

Nous avons donc entrepris de vérifier les formules pédagogiques qui étaient susceptibles de répondre à nos interrogations. Et nous nous sommes alors souvenu d'une expérience menée par nos collègues Prégent et Viau (1978) alors que nous enseignions nous-même à l'Université de Montréal.

2.1 Nos attentes initiales.

Au moment où nos avons entrepris de nous interroger sur l'approche pédagogique à adopter pour notre cours, nos effectifs étudiants étaient en croissance. Nous avions alors le choix de répéter notre cours deux ou trois fois à des groupes de quarante à cinquante étudiants, ou de le donner à un grand groupe dans un amphithéâtre. Cette dernière solution (?) ne nous aurait pas laissé d'autre choix que de procéder à un exposé magistral peu interactif dans un environnement physique difficile. Nous n'étions par ailleurs guère disposé à répéter deux ou trois fois par semaine des notions somme toute assez élémentaires, quelle que fut la pédagogie utilisée.

Nous nous devons par ailleurs de confesser notre intérêt moins marqué à l'égard de l'enseignement au premier cycle. Autant nous croyons important, essentiel que l'étudiant-maître reçoive une formation en tous points rigoureuse, autant il nous apparaît que les défis posés par les étudiants de premier cycle sont moins stimulants pour le professeur surtout s'il s'agit d'un cours d'initiation.

Une formule pédagogique faisant appel à la méthode des contrats d'apprentissage nous apparaissait à la fois susceptible de garantir une formation de qualité à nos étudiants, tout en nous

situant personnellement dans une position où nous aurions à répondre aux problèmes véritables vécus par les étudiants. Notre défi se voyait donc accru et nous réglions du même coup notre problème de grand groupe ou d'un enseignement répétitif. Sur le plan des stratégies pédagogiques de nombreuses avenues s'ouvraient à nous..

Au début, quand nous avons commencé à penser à la méthode des contrats d'apprentissage, nous nourrissions également l'espoir, oh! bien naïf! que lorsque notre cours serait bien en place, il se déroulerait avec un minimum de gestion et juste assez d'investissement en temps pour le garder à jour. Nous comptions sauver sur notre préparation de cours et notre temps d'enseignement et ainsi être en mesure de nous consacrer plus assidûment à des activités de développement et de recherche.

Bien que le programme de formation des maîtres de l'Université de Sherbrooke nous apparaisse comme bien articulé, tant au niveau de ses contenus que de son enseignement, un de ses effets pervers nous semble être que nos diplômés ont la conviction intime qu'enseigner c'est faire appel à une formule pédagogique de type magistral ou informel. Enseigner, pour eux, c'est encore "dire" le contenu... Plutôt que de prêcher la bonne parole, il nous a semblé préférable de faire vivre à nos étudiants une expérience pédagogique à la fois intéressante et efficace, et surtout

différente, et qui les fasse réfléchir sur leur façon d'intervenir en classe.

Enfin nous voulions - et nous voulons toujours - produire un enseignement qui serait validé, voire standardisé, et qui ne fluctuerait pas au gré des circonstances et des humeurs professorales et étudiantes.

2.2 La configuration de notre cours

Depuis que nous avons pris la décision d'individualiser notre enseignement et de faire appel à la méthode des contrats d'apprentissage, au-delà de cinq cents étudiants ont suivi le cours que nous allons décrire.

2.2.1 Un enseignement modulaire faisant appel à des stratégies pédagogiques variées.

De prime abord, nous n'avons rien de bien spectaculaire à montrer. D'abord un plan de cours quelque peu étoffé pour expliquer la mécanique du cours. Les contenus sur lesquels l'étudiant aura à travailler se retrouvent dans un cahier de notes de cours de quelque deux cent cinquante pages, dont la moitié est constituée de textes rédigés par le professeur, l'autre moitié étant constituée d'un assemblage de plusieurs

textes. Enfin un guide de l'étudiant d'une centaine de pages indiquant avec précision à l'étudiant les activités que comprend chaque module et comment il conviendrait de procéder pour répondre aux exigences de chacun des modules que l'étudiant a choisi d'effectuer.

Le cours "Compréhension de phénomènes d'apprentissage" est articulé autour de 14 modules: 1) d'abord des modules qui ont pour but de faire acquérir des savoirs notionnels et théoriques 2) ensuite des modules qui ont pour fonction d'exploiter ces mêmes savoirs pour en dégager les aspects qui ont des retombées pratiques dans l'enseignement; 3) deux modules portent sur le développement de mini-unités d'enseignement basées sur des théories d'enseignement découlant directement de théories d'apprentissage; 4) enfin, l'étudiant a la possibilité d'approfondir un sujet de son choix, mais lié à un concept d'apprentissage.

Le Tableau I indique le titre et la valeur de chacun des modules du cours.

TABLEAU I

Les Modules d'enseignement disponibles

I	L'apprentissage	valeur: 20 points
IIa)	L'intelligence	valeur: 7 points
IIb)	L'intelligence: application en classe	valeur: 6 points
IIIa)	La mémoire	valeur: 9 points
IIIb)	La mémoire: application en classe	valeur 6 ou 8 points
IVa)	La motivation	valeur: 15 points
IVb)	La motivation: application en classe	valeur 6 ou 8 points
V	Apprentissage, théories et enseignement	valeur: 14 points
VIa)	Le courant behavioral	valeur: 24 points
VIb)	Développement d'un module d'enseignement programmé selon l'approche de Skinner	valeur: 30 points
VII	Le courant cognitif	valeur: 20 points
VIIIa)	La théorie de Gagné	valeur: 28 points
VIIIb)	Developpement d'un module d'enseignement selon l'approche de Gagné (et Briggs)	valeur: 25 points
IX	Travail de recherche	valeur: 35 points
	TOTAL:	245 ou 249 points

Pour réaliser les modules que l'étudiant aura à compléter, il devra faire appel à l'ensemble ou à plusieurs des stratégies pédagogiques suivantes:

Lectures personnelles: Il s'agit de la lecture des notes de cours, des assemblages de textes ou autres références écrites dont l'étudiant doit prendre connaissance pour répondre aux exigences de chacun des modules.

Travaux complémentaires: Dans certains modules l'étudiant a à effectuer des travaux de nature et d'importance diverses destinés à impliquer personnellement l'étudiant dans les sujets abordés par le cours. Selon le cas ces travaux peuvent s'effectuer individuellement ou en petit groupe.

Travaux pratiques: Certains modules demandent à l'étudiant de traduire des principes d'apprentissage en principes d'enseignement. Il s'agit essentiellement d'une réflexion critique et de déduction. Idéalement cette réflexion devrait s'appuyer sur une vérification dans la documentation scientifique pertinente.

Certains travaux doivent s'effectuer individuellement alors que d'autres peuvent s'effectuer en petit groupe.

Ateliers: Les ateliers sont conçus pour mettre en commun les résultats et les commentaires découlant de travaux pratiques spécifiques. Les ateliers comprennent de 6 à 8 participants.

Rencontres d'information: Il s'agit essentiellement de rencontres entre certains étudiants et le professeur responsable du cours. Ces rencontres servent à éclaircir des éléments de contenu, à préciser des travaux, à spécifier les sujets et les conditions de développement d'un module d'application ou encore à aborder tout autre point susceptible de faciliter l'apprentissage de ces mêmes étudiants.

Travail de recherche: En lieu et place de certains modules d'enseignement, l'étudiant peut effectuer un travail de recherche sur un sujet qu'il déterminera avec le professeur.

Module d'application: En lieu et place d'un module théorique ou en appoint, un étudiant pourra réaliser un module d'enseignement (d'une quinzaine de minutes) selon l'approche soit de Skinner, soit de Gagné.

Les modules disponibles dépassant largement les exigences d'un seul cours, l'étudiant aura à effectuer des choix à l'intérieur de limites bien définies.

2.2.2 Un contrat personnalisé

Afin de définir en quoi consistera son contrat, l'étudiant devra prendre plusieurs décisions.

2.2.2.1 Des choix à faire

Trois des modules (apprentissage, motivation, mémoire) sont obligatoires, car nous jugeons leur contenu essentiel à tout futur enseignant. Nous demandons aussi à l'étudiant de se familiariser avec une de trois théories générales d'apprentissage (behaviorisme, courant cognitif, Gagné), mais le choix de la théorie appartient à l'étudiant. Dernière contrainte: nous demandons à l'étudiant de faire l'un ou l'autre des modules "pratiques" portant soit sur la mémoire, soit sur la motivation. Dépendamment de la théorie d'apprentissage choisie, l'étudiant aura alors déterminé un "cursus" de travail équivalent à 72, 76 ou 80 points. Pour compléter son "cursus", l'étudiant pourra choisir un ou plusieurs des modules qui restent disponibles.

Comme le rapporte une étude citée par Taylor (1981), les étudiants universitaires de tout niveau affirment très majoritairement que la note qu'il leur est possible d'atteindre dans un cours donné leur fournit de la motivation à accomplir les exigences du cours.

Pour inciter nos étudiants à pousser plus à fond leur engagement, nous leur permettons de travailler en fonction d'un maximum théorique de cent-dix points (somme de la valeur des modules choisis), même si dans la pratique ils ne peuvent dépasser un total de 100 points (100%) sur le bulletin. Cette incitation a donc pour effet d'offrir aux étudiants un "bonus" théorique de dix points, "bonus" qui entrainera cependant un engagement additionnel équivalent de travail et d'efforts. À l'inverse un étudiant pourra choisir un ensemble de modules valant moins de points. Chaque étudiant détermine donc au départ la note en fonction de laquelle il veut travailler et, par ricochet, détermine ainsi la somme d'efforts qu'il est prêt à consacrer à ce cours. Le niveau réel de la note obtenue dépendra cependant du niveau de sa réussite aux divers examens auxquels il se soumettra ainsi que de la qualité des travaux remis.

Le choix des modules, dès le début du cours, pose cependant quelques difficultés. En effet, n'ayant aucun recul quant au contenu que notre cours peut offrir et n'ayant pas d'idée précise quant à leurs besoins professionnels ou scolaires plusieurs

étudiants disent ne pouvoir faire de choix éclairés. Demers (1978) et Klingstedt (1983) signalent ce problème. Klingstedt croit qu'il faudrait fournir aux étudiants un aperçu général de ce à quoi ils vont s'engager.

2.2.2.2 Une question de dates

Une fois que l'étudiant a décidé ce qu'il voudrait accomplir dans le cours, il lui faut établir un échéancier réaliste susceptible de lui permettre de rencontrer les exigences auxquelles il s'est engagé. Donald (1976) insiste sur l'importance d'une telle démarche. Nos étudiants rechignent souvent à se soumettre à une telle contrainte, arguant qu'ils sont adultes, responsables et capables de s'organiser sans ces balises. Pourtant, à notre premier essai de ce cours, lorsque les étudiants ont négocié l'abandon des dates obligatoires, nous avons enregistré sept échecs (sur un quarantaine d'étudiants) qui étaient manifestement dûs à ce seul facteur. Hinton (1978) dans sa revue des écrits sur l'enseignement individualisé avait remarqué qu'une des faiblesses de ce type d'enseignement était justement la tendance des étudiants à temporiser. Aussi continuons-nous à insister assez lourdement pour que les étudiants établissent un échéancier assez réaliste. En fait, ce que nous demandons aux étudiants, c'est la date ultime pour laquelle ils s'engagent à terminer un module. Ils sont cependant libres de compléter ce module à n'importe quelle date antérieure.

Notons que chaque module est auto-suffisant et qu'il n'y a pas de séquence pour effectuer l'étude des modules.

2.2.2.3 Seul ou avec d'autres

Nous décrivons souvent notre cours comme étant un projet personnel d'étude conçu pour et par un étudiant; celui-ci peut cependant s'adjoindre des collaborateurs pour effectuer certains aspects du projet. Des limites sont cependant posées. Nous nous devons par ailleurs de respecter une politique facultaire qui limite à 30% de la note finale d'un individu les travaux effectués en équipe. Normalement, l'étudiant effectuera seul l'apprentissage des modules théoriques; certains travaux doivent obligatoirement être effectués seul; d'autres cependant peuvent se réaliser tantôt à deux, tantôt à trois. Certaines activités exigent des rencontres en atelier de six à huit personnes. Les seules rencontres auxquelles les étudiants assistent en grand groupe sont les deux premières: une de ces rencontres sert à expliquer le fonctionnement du cours et la suivante permet de concrétiser le contrat d'apprentissage.

2.2.2.4 Le contrat proprement dit

C'est ici que se situe le pivot de notre cours: en effet, chaque étudiant doit rigoureusement établir un contrat d'apprentissage.

Ce contrat sera en quelque sorte le projet d'apprentissage qu'il s'engage à remplir durant le cours et qui prend la forme d'une entente conclue entre l'étudiant et le professeur. L'engagement que prennent les parties signataires dans ce contrat établit clairement et formellement le parcours pédagogique de l'étudiant et ce que son professeur est prêt à faire pour lui permettre de bien l'accomplir. Étant formel cet engagement ne facilitera pas des changements ultérieurs fréquents, bien que des changements puissent être apportés au contrat. Le consentement des signataires sera nécessaire pour ce faire

Le contrat poursuit quatre buts: le premier est de signaler à l'étudiant que le choix de son engagement au sein de ce cours est un geste sérieux et réfléchi. Il ne saurait se faire à la légère et sans connaître les enjeux. Sa responsabilité est engagée. Le deuxième est de laisser un choix à l'étudiant dans son cheminement et de faire appel à son autonomie. Le choix que fera l'étudiant est un geste qui se réfère à ses préférences; il sera par conséquent davantage susceptible d'identifier des contenus qui lui apparaissent comme significatifs. Le troisième est d'indiquer à l'étudiant qu'il ne s'engage pas seul dans son projet. Il a droit à l'aide et au support de son professeur. À l'étudiant de s'en prévaloir. Enfin, le quatrième est d'ordre pratique. Le contrat identifie clairement le "cursus" que suivra l'étudiant et les conditions dans lesquelles il se réalisera.

L'entente conclue par voie de contrat identifie donc les sujets et les activités que devra aborder l'étudiant pour répondre aux attentes du cours. Le niveau de participation aux activités du cours est précisé dans le sens où l'étudiant déterminera l'étendue des sujets qu'il abordera et jusqu'à quel point il les approfondira. Il peut ainsi choisir un nombre variable de modules à réaliser, bien qu'un seuil minimal et un seuil maximal soient prévus. Le choix des modules et de leur nombre, entraînera comme conséquence de fixer le potentiel de départ (exprimé en termes de points) de l'étudiant et la note finale qu'il pourra éventuellement se mériter. On y trouvera aussi les dates ultimes auxquelles l'étudiant s'engage à terminer chaque module, les projets spécifiques qu'il réalisera à l'intérieur de certains modules, le choix de ses ateliers pratiques, les unités d'enseignement qu'il projette de réaliser etc... On indiquera aussi si certains travaux seront effectués seul, en diade ou en triade. Le contrat stipule par ailleurs la qualité de l'engagement de l'étudiant à l'égard de ses travaux mais aussi à l'égard de ses éventuels co-équipiers. En contre-partie y figureront aussi un certain nombre d'engagements de la part du professeur et même du responsable du programme.

Le défaut de respecter ce contrat entraîne l'annulation d'un module, voire du cours. Normalement, un étudiant choisira entre six et huit modules, ce qui l'obligera à passer entre quatre et

six examens et à remettre entre quatre et huit travaux; le nombre des examens et l'importance des travaux dépendent évidemment des choix effectués. 90% des étudiants choisissent des modules pour une valeur comprise entre 107 et 110 points.

2.3 Le déroulement du cours

Nous rencontrons nos étudiants en grand groupe deux fois au tout début du cours, à une semaine d'intervalle. La première rencontre est capitale. Nous expliquons alors les modalités du cours, le rationnel à sa base, les avantages et les inconvénients que nous voyons à la formule. Nous cherchons de propos délibéré à rassurer d'avance les étudiants sur leurs capacités à faire, à réussir et à aimer ce cours. Pourtant dès la première demi-heure nous constatons une nervosité croissante dans l'auditoire. Le type de cours que nous proposons ne répond à rien de ce que les étudiants ont vécu au cours de leur carrière scolaire et il se crée une grande anxiété et du stress. Trudel (1985), Demers (1978) et Makhoul-Mirza (1983) rendent compte de cette même réaction auprès de leurs étudiants au début de leur cours et chacun d'insister sur la nécessité d'efforts pour réduire le degré d'anxiété des étudiants.

Outre le fait que notre formule pédagogique soit totalement nouvelle aux yeux de nos étudiants, nous devons concéder qu'elle

est d'une relative complexité et que nous demandons aux étudiants non seulement de se familiariser avec elle en un court laps de temps (une semaine), mais de prendre rapidement des décisions qui les engagent pour toute la durée du cours.

La deuxième rencontre, non obligatoire, est plus courte et elle est essentiellement d'ordre technique. Les étudiants vérifient la conformité de leur contrat avec les directives du guide de l'étudiant, ils négocient la collaboration de quelques collègues intéressés à certains de leurs modules, et ils identifient des collègues susceptibles de créer un groupe pour leur atelier, tout en négociant la date de ce dernier. Le professeur durant ce temps répond à toutes les questions, indique certaines conformités ou non-conformités. Pour finir, nous projettons à l'écran un exemplaire-type de nos examens dans le but de rassurer les étudiants face à ce qui leur sera demandé lors des séances d'examens. Les étudiants remettent alors un exemplaire signé de leur projet de contrat. Le professeur en vérifiera la cohérence et la viabilité, signera l'exemplaire et en fera remettre une copie à l'étudiant. Le cas échéant le professeur soulignera des incohérences et demandera un nouveau projet. Quinze jours après le début du cours, la question des contrats est habituellement réglée, même lorsqu'il s'agit d'un grand groupe. Nous ne rencontrons pas les longueurs signalées par Makhoul-Mirza (1983), mais il est vrai qu'il ne s'agit pas de contrats comparables.

Durant la deuxième rencontre nous nous informons auprès des étudiants de leurs disponibilités, et suivant les réponses nous identifions alors une période fixe d'une demi-journée au cours de laquelle le professeur s'engage à toujours être disponible pour rencontrer ses étudiants. Ceux-ci pourront alors nous rencontrer sans avoir pris de rendez-vous sur une base de "premier arrivé, premier servi". Aucune limite de temps n'est imposée à ces rencontres. Nous ne pouvons cependant affirmer qu'il y ait affluence lors de cette période de disponibilité. Les étudiants possèdent également le numéro de téléphone de notre résidence et nous les invitons à s'en servir au besoin. Ils n'en abusent pas, puisque nous ne recevons guère plus d'une demi-douzaine d'appels par semaine, même lorsque nos groupes dépassent cent-trente étudiants. Nous n'avons eu à déplorer qu'un seul cas pénible: il y a deux ans, un groupe d'étudiants, sans doute fatigués et appeurés, ont fait des appels anonymes en pleine nuit. Le cas a été réglé par l'installation d'un répondeur automatique et silencieux! En général cependant les étudiants viennent cogner à notre porte au hazard de nos présences. Enfin, la manière la plus populaire de nous contacter ou de nous poser des questions est de laisser un message sur une feuille fixée en permanence à côté de la porte de notre bureau.

Nous pensons que le tiers seulement de nos étudiants nous contacte. Les entrevues sont habituellement courtes et portent

rarement sur des questions d'éclaircissement de la matière. On nous soumet plutôt des points techniques, des difficultés de présence ou d'échéance, des cas de grand'mère décédée... Nous insistons cependant pour rencontrer les étudiants qui se proposent de présenter un travail de recherche ou de développer une petite unité d'enseignement. Pour ces cas les rencontres se prolongent et se multiplient. En fait, comme le signale Trudel (1985), notre intervention a souvent pour effet de ramener à des proportions plus justes des projets trop ambitieux.

Pour toute la durée de notre cours nous établissons un calendrier de séances d'examens. Lorsque nous avons affaire à des grands groupes, ce calendrier peut contenir jusqu'à trois séances de trois heures par semaine. Chaque examen prend entre trente-cinq et quarante minutes à compléter et l'étudiant est libre de se présenter à n'importe quel moment de la séance. Le nombre de séances et la flexibilité d'horaire laissent à l'étudiant une grande marge de manoeuvre. Les étudiants débutent souvent leur série d'examens par un petit module afin de se familiariser avec les examens et ainsi de se sécuriser. Nous surveillons nous-même une de ces séances afin d'augmenter les occasions de contact alors que des assistants surveillent les autres séances.

Pour chacun des modules théoriques (modules qui comprennent un examen) nous possédons trois versions équivalentes d'examens que

nous présentons durant les séances d'examens. Comme l'étudiant doit répondre sur les feuilles mêmes de sa copie d'examen, il n'y a pas à notre connaissance, de copie-pirate en circulation.

En plus des congés statutaires de l'Université, nous introduisons d'autres périodes de relâche dans le calendier d'examens dans le but de permettre aux étudiants de reprendre leur souffle, et de se mettre à jour et, surtout, pour permettre aux correctrices de reprendre d'éventuels retards. La correction des examens et des travaux courts est exécutée par des correctrices, alors que nous assumons celle des travaux longs ou nouveaux (en rôdage!).

Les étudiants suivent de très près l'arrivée des résultats, car il s'agit pour eux de vérifier leur évolution dans le cours et de se rassurer quant à leurs chances de réussite. Nous leur promettons de faire notre possible pour que les résultats sortent au plus tard une quinzaine de jours après l'examen. Seuls les résultats semblent avoir de l'importance, car même si j'invite les étudiants à venir consulter leurs copies d'examen et de travaux, peu d'entre eux profitent de cette possibilité offerte.

Il nous a semblé que depuis trois ans la qualité des travaux effectués est en progression constante. Est-ce un résultat d'un cours mieux rôdé, ou l'effet de l'affluence de meilleurs

candidats attirés par des ouvertures de plus en plus grandes sur le marché de l'enseignement?

3.0 Evaluation du cours par les étudiants et par le professeur

Nous n'avons pas la prétention de présenter un bilan définitif de l'expérience que nous avons vécue au cours des trois dernières années. Les données dont nous disposons actuellement ne reposent pas sur des observations suffisamment systématiques. Nous appuyons nos commentaires plutôt sur les impressions recueillies par le professeur et sur les réponses fournies par les étudiants au questionnaire d'évaluation auquel ils ont répondu à la fin du cours.

3.1 Fluctuation de l'appréciation des étudiants

Outre les commentaires oraux que les étudiants nous font à l'occasion, notre connaissance de l'opinion des étudiants à l'égard de notre cours nous vient des réponses qu'ils font au questionnaire d'évaluation d'enseignement que nous administrons à la fin de chaque cours, ainsi que des commentaires libres qui accompagnent le questionnaire. Ce dernier est un instrument facultaire mis à la disposition du corps professoral; il est cependant peu adapté pour évaluer un type de cours comme le nôtre et nous avons dû modifier quelques-unes des questions. Nous ne

disposons pas d'information sur la validité ou la fidélité de cet instrument. Nous devons aussi signaler que tous les étudiants ne remettent pas leur questionnaire et il est difficile de contrôler la remise de celui-ci.

Les vingt et une questions de l'instrument nous paraissent d'un intérêt inégal pour apprécier notre type de cours, et nous n'en présenterons que neuf, peut-être plus significatives. Le tableau II indique les réponses que les étudiants de notre cours nous ont fournies au cours des trois dernières années, tant pour le groupe des étudiants qui se destinent à l'enseignement au primaire, que pour le groupe qui se dirige vers l'enseignement au secondaire.

Avant de souligner les principaux renseignements de ce tableau, nous voudrions signaler que notre cours a subi entre 1988 et 1990 quelques modifications, dans l'ensemble mineures. Nous avons ainsi modifié quelques exercices, les "bonus" attribués ont été ramenés de cent-trente, à cent quinze, puis à cent-dix. En même temps, nous avons un peu augmenté la valeur attribuée à chaque module, réduisant ainsi la quantité de travail exigée des étudiants.

La question #9 reflète l'appréciation globale des étudiants à l'égard du cours. Ce qui frappe, c'est tout d'abord la grande variabilité dans l'appréciation exprimée. Présente dans le

TABLEAU 11

APPRECIATION DES ETUDIANTS FACE A CERTAINES DIMENSIONS DES COURS PED 329 et PED 336
(en % des réponses de ceux qui ont répondu à la question)

	PED 336						PED 329					
	Automne 88 N=68		Automne 89 N=85		Automne 90 N=68		Hiver 89 N=82		Hiver 90 N=31		Hiver 91 N=27	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
#1- Dans ce cours on a accordé suffisamment de soin à situer chaque leçon dans l'ensemble du cours:	46.3	53.7	71.0	29.0	45.3	54.7	30.0	70.0	70.6	29.4	42.1	57.9
#2- Le guide de l'étudiant et les notes ont présenté clairement la matière du cours;	55.4	44.6	85.9	14.1	74.7	25.4	74.4	25.6	96.7	3.3	81.5	18.5
#3- La documentation proposée était adaptée au cours;	92.2	7.8	95.2	4.8	78.8	21.2	85.0	15.0	100.0	0.0	88.5	11.5
#4- Les exemples apportés par les notes ont contribué à ma compréhension du sujet;	57.9	42.1	84.0	16.0	74.6	25.4	63.2	26.8	83.3	16.7	72.0	28.0
#5- Les travaux pratiques et/ou les ateliers m'ont été profitables pour comprendre la matière du cours;	69.2	30.8	72.3	17.7	67.2	32.8	62.8	37.2	92.9	7.1	74.1	25.9
#6- La somme de travail exigée dans ce cours était adéquate;	3.0	97.0	57.8	42.2	38.5	61.6	16.0	84.0	57.1	42.9	25.9	74.0
#7- La formule d'enseignement a stimulé mon intérêt pour la matière du cours;	35.0	65.0	69.1	34.9	61.0	39.1	25.6	74.4	70.0	30.0	50.0	50.0
#8- Le cours m'a aidé à améliorer ma méthode de travail;	44.6	55.4	65.9	34.1	70.8	29.2	43.2	56.8	85.7	14.3	60.0	40.0
#9- Prenant tous les facteurs en considération, je suis stisfait de cette activité pédagogique;	77.8	22.2	81.3	18.7	70.8	29.2	26.6	73.4	96.6	3.4	50.0	50.0

Légende:

a: Le répondant est d'accord ou fortement d'accord avec l'énoncé;
b: Le répondant est en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé;
PED 329: Étudiants en formation des maîtres pour le primaire;
PED 336: Étudiants en formation des maîtres pour le secondaire.

groupe "secondaire", elle est radicale pour le groupe "primaire". Les étudiants du "secondaire", bien que variables dans l'expression de leur appréciation, sont toutefois très majoritairement favorables à l'égard de l'activité pédagogique. Pour le "primaire", on est passé d'une hostilité évidente durant la session de l'hiver 1989, à un emballement extrême durant la session d'hiver de 1990, pour finalement être 50 % à aimer et 50 % à ne pas aimer en 1991. Demers (1978) pour un cours similaire affiche un taux de satisfaction de 76 %. Y-a-t-il des facteurs susceptibles d'expliquer ces fluctuations extrêmes? Nous croyons pouvoir fournir quelques hypothèses pour le groupe "secondaire". De l'automne 1988 à l'automne 1989, nous avons diminué la quantité de travail exigée, nous avons été personnellement plus présent, en particulier lors des séances d'examens, nous avons amélioré quelques exercices et nous avons bénéficié d'une correction rapide. Durant la session d'automne 1990, la correction fut particulièrement problématique. Notre première correctrice nous fit faux bond et ne put remettre les résultats des examens et travaux des deux premières séances d'examens qu'à la toute fin du cours. Les deux correctrices de remplacement durent mettre les bouchées doubles, mais ne furent en mesure de combler le retard accumulé qu'un mois avant la fin. Le jugement - par ailleurs très compétent - des nouvelles correctrices fut aussi quelque peu plus sévère.

Pour le groupe "primaire", nous ne pouvons suggérer d'hypothèse satisfaisante.

Comment expliquer le sentiment tout opposé de ce groupe en hiver 1989? Par l'attente d'une conception plus "affective", tournée vers une interaction en groupe, de l'enseignement? Mais alors, comment expliquer le revirement spectaculaire de l'hiver 1990? Parce qu'il y avait moins de travail? Ou parce que le nombre d'étudiants était moins grand? Nous ne comprenons pas davantage pourquoi le taux de satisfaction a chuté cette année, alors que toutes les conditions de déroulement nous ont paru semblables à celles de l'année dernière? Les notes obtenues expliqueraient-elles une partie du mystère? Si l'on compare les cotes obtenues (A=4; B=3; C=2; D=1; E=0) pour les groupes "secondaire" et "primaire", on observe pour l'année 1990/1991, des résultats très similaires, puisque le premier groupe présente une moyenne de X=2,52 et l'autre une moyenne de X=2,58. La signification de ces résultats n'est cependant pas identique, car pour le groupe "secondaire" une telle moyenne se situe en plein dans la moyenne du programme* (X automne 1990 = 2,562), alors que le groupe "primaire" se situe très significativement en-dessous d'une moyenne de leur propre programme (X hiver 1990=3,014).

---

* Le plus sévère de notre faculté.

Nous ne nous étendrons pas longuement sur les autres dimensions des réponses. Signalons seulement quelques observations générales. Ainsi on constate à partir de la lecture des résultats de la question #7, que la formule d'enseignement en soi obtient un taux de satisfaction toujours inférieur au cours pris dans son ensemble. Le guide de l'étudiant (question #2) et les notes de cours aident les étudiants à bien passer à travers la matière. La documentation proposée dans le cours est très bien adaptée au cours (question #3). Les exemples fournis ont généralement aidé les étudiants à comprendre la matière (question #4), et les travaux pratiques ainsi que les ateliers ont majoritairement été jugés propices à la compréhension de la matière. Il se dégage également une opinion majoritaire pour dire que la somme de travail exigée dans ce cours est trop élevée (question #6). Enfin, les étudiants pensent, depuis deux ans au moins, que ce cours les aide à améliorer leur méthode de travail (question #8).

Point intéressant à souligner: la comparaison des résultats des questions #7 et #8 nous incite à croire que la méthode des contrats est plus apte à améliorer la méthode de travail des étudiants que leur intérêt pour la matière enseignée.

Nous voudrions relever l'opinion des étudiants à l'égard de la charge de travail trop lourde que semble leur imposer notre cours. En comparant le nombre de pages qu'un étudiant doit lire

dans notre cours (entre 125 et 160 en moyenne) avec celui imposé dans d'autres cours de deux crédits de notre programme, nous avons l'impression que nos étudiants n'ont pas à lire plus de pages alors que le contraire est souvent vrai: pour les travaux, l'impression est semblable. Si l'on excepte le cas de l'étudiant qui choisit un module de développement ou de recherche*, la somme des travaux exigés ne dépasse normalement pas une vingtaine de pages dactylographiées, ce qui place nos étudiants dans une situation "favorable" par rapport aux autres cours. Aussi, croyons-nous que ce n'est pas tant la quantité des exigences objectives qui crée cette impression de travail, que la manière d'aborder les modules. Ceux-ci sont considérés comme des entités indépendantes et ils sont abordés comme tels. On étudie et on travaille sérieusement pour chaque exercice et chaque travail de module. A cause de la quantité d'examens et de petits travaux, l'étudiant consacre effectivement plus de temps à préparer des examens que dans un cours traditionnel, et il prépare mieux ses petits travaux. Le nombre de modules et de dates d'échéance qui y sont rattachés tiennent l'étudiant en haleine durant toute la durée du contrat, provoquant, croyons-nous, ce sentiment de toujours être en train de travailler pour ce cours.

---

* Ce qui aura cependant pour effet de réduire les autres exigences.

Cette façon de travailler plus intensément crée à la fois des effets bénéfiques et pervers . Bénéfiques dans le sens où la matière est mieux maîtrisée et mieux retenue. Pervers dans le sens où la plus grande rétention provoque rapidement une interférence pro-active et rétro-active sur l'apprentissage. En corrigeant les examens on s'aperçoit facilement de la confusion dans les matières apprises et retenues. Ce phénomène explique notre intransigeance à ne permettre aux étudiants que de passer un seul examen par séance, malgré des demandes répétées à pouvoir en passer au moins deux.

Nous avons consigné en annexe certains commentaires personnels typiques et révélateurs de nos étudiants.

Un commentaire très fréquent (mais n'apparaissant pas dans les commentaires de l'annexe) concerne la répartition des points entre l'examen et les travaux. Roy (1981) indique avoir été confronté au même problème. Les étudiants pensent que les travaux devraient se voir attribuer un plus grand pourcentage des points. Ils ne semblent cependant pas remettre en cause la valuation de chaque module.

Nos étudiants du groupe "primaire" nous fournissent souvent un commentaire qui leur est particulier. En effet, à cause des stages d'enseignement qui débutent vers la troisième semaine de

mars, ils disposent de trois semaines de moins (dix à onze selon les années) pour compléter le cours que leurs collègues du "secondaire" qui suivent le cours à la première session. Ils se sentent par conséquent davantage étouffés par les exigences du cours et ils souhaiteraient que celui-ci ait lieu à la première session plutôt qu'à la deuxième. Serait-ce là un facteur qui expliquerait une cote d'amour moins forte à l'égard de notre cours?

Bien qu'il ne s'agisse pas là d'une appréciation directement affirmée par les étudiants, nous constatons que le taux d'abandon de notre cours a diminué de 10-12 % qu'il était voici trois ans à environ 5 % cette année. Signe d'appréciation du cours ou volonté plus ferme de finir un diplôme qui donne maintenant plus facilement accès à un poste?

3.2 Un professeur accaparé.

Si les étudiants se plaignent d'être surchargés de travail, ils peuvent se consoler à l'idée que leur professeur n'a pas, lui non plus, le temps de chômer. Certes nous ne ressentons plus le stress ni la fébrilité de la préparation immédiate de cours. L'implication du professeur se situe à d'autres niveaux.

Le premier devoir du professeur est bien sûr d'être l'animateur, le coordonnateur de toute vie qui se manifeste autour du cours. Comme le souligne Demers (1978), la méthode des contrats d'apprentissage doit son efficacité au rôle qu'y joue le professeur.

Comme nos contrats ne sont pas totalement ouverts mais relativement bien circonscrits, le temps mis à contrôler la cohérence ne prend qu'un certain nombre d'heures, et nous ne vivons pas les difficiles lectures et corrections de contrats dont parlent Taylor (1980) et Makhoul-Mirza (1983).

La disponibilité du professeur nous est apparue comme étant la plus grande exigence de la méthode. Malgré tous les mécanismes mis en place pour permettre à l'étudiant de nous rencontrer ou de nous contacter, il semble difficile de contenter ses attentes. Lorsqu'il éprouve le besoin de nous parler, il le veut tout de suite et il est peu enclin à nous soumettre son problème plus tard. Le professeur doit alors faire preuve de patience et d'ouverture.

Nous estimons qu'un tiers seulement de nos étudiants nous rencontre à un moment donné du cours. Les autres semblent se débrouiller seuls ou se faire conseiller par les pairs. Les consultations portent le plus souvent sur des aspects techniques et d'organisation: Pourquoi dactylographier puisque l'étudiant

écrit très lisiblement, une machine à écrire n'est pas disponible et faire dactylographier coûte cher; on a eu des problèmes avec le traitement de texte, peut-on remettre à plus tard? La grand'mère est subitement tombée malade, est-il possible de changer la date du contrat? Et il faut aussi répondre aux messages des étudiants.

Les éclaircissements sur la matière du module sont souvent demandés quelques minutes avant de passer l'examen.

Les cas qui demandent vraiment du temps sont associés à la réalisation des travaux plus longs, tels le travail de recherche ou le développement d'une unité d'enseignement. Nous exigeons d'ailleurs que les étudiants de ces modules nous soumettent préalablement un sujet et un plan de réalisation. Nous en discutons et les étudiants viennent nous soumettre l'état des travaux au moins une fois avant de remettre la version finale.

Le module VII (courant cognitif) est un cas d'espèce. Outre les théories cognitivistes classiques décrites dans les notes de cours, le module comporte l'exigence de produire un travail sur un aspect de la théorie du traitement de l'information. Ce travail est entièrement ouvert et quant à la forme sous laquelle l'étudiant manifestera ses connaissances et quant à la forme que prendra l'évaluation. Les étudiants ont alors un grand besoin de

conseils et de support. C'est un module qui demeure malheureusement peu en demande.

Comme le dit si bien Demers (1978), "L'aspect administratif de la formule (...) a ses propres exigences qu'on peut qualifier sans exagération de rigoureuses" (p.28) Taylor (1960) ajoute que le professeur augmente considérablement son temps à comptabiliser les divers aspects découlant de la méthode des contrats. Nous passons de longs moments à enregistrer sur une feuille synthèse les modules choisis, les dates ciblées, les notes obtenues à chaque examen, à chaque travail. Il faut vérifier le respect des dates, contrôler périodiquement les corrections des correctrices, prévoir les besoins en copies d'examens, les faire imprimer, faire imprimer le nombre suffisant de copies de notes de cours et de cahiers de l'étudiant. Il faut afficher à chaque semaine les nouveaux résultats.

Et nous devons corriger les travaux longs et les nouveaux travaux encore non rôdés. De temps en temps il faut rappeler aux correctrices de remettre les notes à temps...

Enfin, pour être en mesure de payer les correctrices il nous faut accepter de donner d'autres cours en appoint.

3.3 Un cours qui revient cher

Le cours que nous avons construit est un cours qui coûte cher en temps. Les exigences en temps sont directement proportionnelles au nombre d'étudiants du cours, contrairement à un cours traditionnel.

En début de cours il faut bien du temps pour gérer les contrats: quelques heures pour les contrôler, ensuite pour transposer les données de tous les contrats sur des feuilles synthèse. Par la suite l'administration demande deux, trois heures par semaine (notes, contrôles).

La gestion pédagogique, c'est-à-dire les contacts, les rencontres, les téléphones demandent aussi quelques heures par semaine si le nombre d'étudiants est élevé.

Le grand problème de notre cours demeure cependant la correction. Roy (1981) mentionne que sa correctrice devait consacrer une heure par étudiant à la correction, soit le double de ce qui était habituellement attribué dans les autres cours. En plus du temps que nous consacrons nous-même à la correction de travaux et qui pourrait équivaloir de dix à quinze minutes par étudiant du cours, nous avons appris par expérience que nos correctrices consacraient aux alentours de deux heures de correction à chaque

étudiant. Au tarif de dix (10) dollars l'heure pour la correctrice, nous devons donc trouver vingt (20) dollars par étudiant de notre cours. Nous y arrivons en assumant d'autres cours ou activités pédagogiques en appoint, solution que nous préférons à l'horrible idée de devoir corriger nous-même des centaines d'examens et autant de travaux.

Nous admettons volontiers que la charge de correction de notre cours est sans doute anormalement lourde. Il y a certainement un manque d'imagination de notre part qui est responsable de la situation. Mais il y a aussi les exigences d'un engagement dynamique, actif de l'étudiant, qui jouent. Nous ne sommes pas en mesure, pour l'instant, de faire la juste part des choses, mais des changements s'imposent certainement.

3.4 Les changements nécessaires

Nous ne nous étendrons pas sur les changements que nous avons l'intention d'apporter à notre cours.

De toute évidence faudra-t-il trouver des alternatives à notre actuel système de correction. Nous allons consulter des sociologues et des informaticiens pour étudier la possibilité d'informatiser et l'administration et l'évaluation du cours. Nous voudrions en même temps mieux outiller nos étudiants pour

aborder les séances d'examens, notamment en introduisant des pré- et posttests formatifs dans chaque module.

Nos notes de cours manquent de toute évidence d'élégance et elles devraient être mieux articulées. Si possible nous voudrions pouvoir les 'valider' dans le sens où tous les étudiants comprennent pertinamment ce dont nos textes traitent et surtout, que nos notes répondent aux attentes qu'ils expriment dans leurs rétroactions.

Trois questions en particulier nous intriguent. Pourquoi les appréciations exprimées par nos étudiants à l'égard de notre cours et de sa formule pédagogique varient-elles tant à travers le temps, et pourquoi les étudiants apprécient-ils différemment le cours selon qu'ils se destinent à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire? Enfin il nous semble que nous ne soyions pas en mesure de dépasser un seuil d'appréciation de 80-85%. Cela se vérifie également pour un autre cours individualisé (méthode de l'audio-tutorat) que nous avons 'importé' de l'Université Laval. S'agit-il d'un seuil général dû à la présence en classe de profils d'apprentissage non congrus avec des formules d'enseignement individualisé, ou s'agit-il de données particulières à nos cours? Bref, une étude plus poussée de notre cours s'avère nécessaire.

CONCLUSION: CELA EN VALAIT IL LA PEINE?

Réponse: Cela dépend! La vraie question à poser serait peut-être celle-ci: Connaissant tout ce que nous avons investi et vécu à ce jour avec la méthode des contrats, serions-nous encore prêt à recommencer l'aventure?

Notre expérience nous a permis de découvrir des points indubitablement positifs dans la formule pédagogique que nous avons développée. Sans nous référer à ce qu'une recension des écrits permettrait d'y ajouter, nous croyons pouvoir avancer les principaux avantages suivants:

- Notre cours nous a permis d'offrir un enseignement personnalisé de qualité, même lorsque nous étions confronté à de grands groupes;
- nos étudiants ont vécu leurs apprentissages intensément. Ils ont fourni de gros efforts, mais ils ont aussi eu le sentiment d'avoir appris. Ils terminent le cours avec un sens de l'accomplissement. N'est-ce pas là ce que recherchent et les professeurs et les étudiants?
- Nous avons été heureux de ne pas avoir eu à enseigner de façon magistrale et répétitive. Nous apprécions grandement la relation d'aide directe que nous avons pu établir avec nos étudiants. Nous en avons retiré un sentiement de satisfaction pour la contribution que nous avons fournie à résoudre leurs problèmes pédagogiques;

- Nous avons le sentiement d'avoir offert aux étudiants une expérience d'apprentissage unique et différente. Peut-être s'en souviendront-ils comme alternative d'enseignement dans leurs propres milieux?
- Une majorité d'étudiants s'est dite satisfaite du cours; ce qui est une consolation essentielle lorsqu'on est professeur de pédagogie.

Les aspects négatifs que nous avons vécus sont eux aussi bien présents. Hélas! il faut beaucoup gérer, mais surtout, problème générique ou problème lié à l'auteur, la charge de correction de notre cours est exagérée.

Enfin, où faut-il classer cet effet curieux: nous connaissons vraiment peu de nos étudiants, mais ceux que nous connaissons, nous les connaissons bien!

Si nous nous référons aux attentes que nous nous étions fixées face à la méthode des contrats d'apprentissage avant d'entreprendre le développement de notre cours, nous croyons pouvoir être satisfait puisque nous avons répondu à nos principaux objectifs. Quant à celui de sauver du temps pour le consacrer à de plus attrayantes occupations, nous en avons fait définitivement notre deuil.

Et pour répondre à notre question posée en début de conclusion, nous dirons que nous avons déjà entrepris de refaire de fond en comble la structure et les contenus du cours, selon la même approche des contrats.

RÉFÉRENCES

BANGERT, Robert L.; KULIK, James A.; KULIK Chen-Lin. Individualized Systems of Instruction in Secondary Schools Review of Education Research. Summer 1983, vol. 53, no. 2, pp. 143-158.

BEGIN, Huguette. La relation éducative dans une pédagogie d'autoformation: nouveaux horizons. In Le défi pédagogique de le'enseignement supérieur. Actes du congrès de l'A.I.P.U tenu à l'Université de Montréal de 23 au 26 mai 1988. Publié sous la direction de Denis Blondin. Montréal: A.I.P.U., 1990, p.129-132.

BREDDERMAN, Theodore A.; HAGGERTY, Donald J. Factors Affecting Attitudes and Succes in a Contract and a Traditional Grading Approach. Educational Research Quarterly. Fall 1980, vol. 5, no. 3, pp. 63-73.

CAFFARELLA, Edward P.; CAFFARELLA, Rosemary S. Self Directedness and Learning Contract in Adult Education. Adult Education Quarterly. Summer 1986, vol. 36, no. 4, pp. 226-234.

CHARBONNEAU, Claude; NORMANDEAU, André. Le contrat pédagogique dans l'enseignement de la psychologie: l'expérience de six années d'utilisation. Pédagogiques. Septembre 1980, vol. 1, no 1, p. 4-8.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. L'activité éducative Rapport annuel 1969-70. Québec: L'Editeur officiel du Québec, 1971. 239 p.

DEMERS, Marthe. La didactique des sciences par contrat. Canadian Journal of Education, vol. 3, no. 2, 1978, pp. 27-41.

DONALD, Janet G. Contracting for Learning. Learning and Development McGill University, April 1976, vol. 7, no. 5, pp. 1-6.

HASSENCAHL, Fran. Contract Grading in the Classroom. Improving College and University Teaching. Winter 1979, vol. 27, no. 1, pp.30-33.

HINTON, John H. Individualized Learning: A Summary of Recent Research. NSPI Journal. May 1978, vol. XVII no. 4, pp. 15-16,2.

KLINGSTEDT, Joe Lars. Contracting for Individualization: Let's Take a Fresh Look. Educational Technology. March 1983, vol 23, no. 3, pp. 27-30.

LaRUE, Marcel. L'individualisation de l'éducation physique en milieu collégial. Enquête: rapport final. Lauzon, QC: CEGEP de Lévis-Lauzon, 1981, 126 p.

LECLERC, Gilbert; NADEAU, Jean-Réal; SAUVE, Louise. Les effets d'autonomisation et de socialisation de programmes universitaires individualisés. Pédagogiques, vol.6, no 2, Printemps-Automne 1986, p. 261-270.

LECLERC, Jean-Marc. Dossier sur l'enseignement: Systèmes, méthodes, techniques. Montréal: Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1977, pagination multiple.

LEWIS, James M.; WALL, Shaveun. The Effects of Contingency Contract Negociation and Management on the Academic Achievement and Self- Concept of Community College Students. Improving Human Performance Quarterly. Fall 1979, vol. 8, no. 3, pp. 202-211.

MAKHOUL-MIRZA, Nayat. La pertinence du contrat d'apprentissage personnalisé dans le processus enseignement-apprentissage. Pédagogiques. Automne 1983, vol. 4, no 1, p. 45-54.

PREGENT, Richard; VIAU, Rolland. La méthode des contrats, vous connaissez?. Pédagogiques. Février 1978, vol. 3, no. 1, p. 24-27.

ROY, Bruno. Une expérience d'individualisation de l'enseignement. Pédagogiques, vol. 2, no 1, septembre 1981, p. 5-8.

TAYLOR, Hugh. Contract Grading. Princeton, N.J.: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement and Evaluation, 1980, 75 p. ERIC ED 198152.

TAYLOR, Hugh. The Effect of Contract Grading on Student Motivation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, April 13-17, 1981, 27 p. ERIC ED 202910.

TOUPNIER, Michel. Typologie des formules pédagogiques. Québec: Les Editions du Griffon d'Argile, 1981, 267 p.

TRUDEL, Pierre. Formation par la méthode des contrats. Pédagogiques, Automne 1985, vol. 6, no 1, p. 43-50.

ANNEXE

COMMENTAIRES SPONTANÉS DES ÉTUDIANTS

N.B.: PED 329 = étudiants se préparant à l'enseignement au niveau primaire;

PED 336 = étudiante se préparant à l'enseignement au niveau secondaire.

PED 329: Hiver 1991

J'ai trouvé que cette méthode ne rejoignait pas, ne s'adaptait pas à toutes les personnes. Elle met les étudiants dans une situation active, mais pour quelqu'un qui a de la difficulté à apprendre par la lecture, c'est un énorme défi.

Il y avait trop de matière et j'ai oublié plein de chose. Par contre. J'ai aimé le fonctionnement du cours, notamment planifier moi-même mes apprentissages.

J'ai aimé la méthode d'apprentissage individualisé. Par contre, la somme de travail...

Ce cours, même s'il paraît insécurisant au début, nous aide beaucoup pour notre méthode de travail, pour la planification de notre temps.

Beaucoup trop de "bourrage de crâne" pour ne rien retenir. J'aime mieux les cours ordinaires.

Ce type d'enseignement individualisé est très théorique, il ne m'a pas apporté beaucoup au niveau d'une pratique professionnelle.

Il est évident qu'en début de session j'ai eu très peur devant la somme de travail exigée, mais, comme j'ai réussi à terminer dans le temps demandé, je suis fière de moi et des apprentissages que j'ai faits.

PED 336: Automne 1990

Au tout début du cours je n'appréciais guère le processus du cours. Par contre je me suis rendue compte que cette méthode était très enrichissante puisqu'elle me permettait d'aller à mon propre rythme.

> ....c'est quand même le cours que j'ai le plus aimé.

Le fait de fonctionner seule, c'est-à-dire à mon propre rythme m'a beaucoup plu.

> Professeur pas disponible très, très souvent. Pas de "feed-back" au niveau des travaux et des examens.

Je suis fortement en accord que ce cours soit un tutoral. De cette façon nous pouvons mieux planifier nos semaines et on ne perd pas de temps à assister à un cours que nous pouvons bien comprendre malgré tout, puisque les notes de cours sont complètes. De plus, la matière est intéressante.

> Ce fut une belle expérience pour moi... Ce que j'aurai aimé par contre, c'est peut-être avoir un lien plus direct avec vous! Cela aurait sûrement été plus agréable qu'un tête à tête avec mes cahiers verts.

Tout d'abord je trouve qu'il n'y a pas eu assez de cours théorique; on ne savait pas trop ou l'on s'en allait.

> Ce fut un de mes cours qui m'a demandé le plus de travail et de préparation. Mais bien sûr, c'est moi qui avait planifié mon horaire, mais j'en conviens que c'était "prenant". Mais tout de même ce fut un cours différent puisque justement, c'est moi qui avait tout décidé: matière, examens, travaux... J'ai bien aimé la formule. Cela nous amène à respecter nos engagements et à être organisé.

Je pense avoir lu dans les notes du cours préparées par le professeur que la rétroaction favorisée la motivation et du même coup, l'apprentissage. Je n'ai présentement que la note d'un examen d'affichée et pourtant j'ai terminé le cours.